

**Universidade do Porto**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**A INFLUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES, DOS ALUNOS E  
DAS ESCOLAS NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

**Vera Luísa Carvalho Pereira**

Outubro 2013

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em  
Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora  
Doutora Maria Catarina Leite Rodrigues Grande  
(F.P.C.E.U.P.).

## Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo compreender de que forma as características dos professores (grau académico, anos de experiência e resultados da *Caregiver Interaction Scale* – CIS), dos alunos (resultados do *Classroom Behavior Inventory* – CBI e notas das disciplinas) e das escolas (número de crianças por turma e nível socioeconómico) influenciam a qualidade da relação escola-família.

Realizado no âmbito de uma investigação desenvolvida pelo Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – *Contextos e Transição: Competências de Literacia e Numeracia em Crianças dos 4 aos 7 anos* (Cadima, Peixoto & Leal, 2009), que contemplou uma amostra inicial de 215 crianças de 60 escolas do grande Porto, e que se desenvolveu em três momentos ( $M_{1,2,3}$ ):  $M_1$  – 2005/2006;  $M_2$  – 2006/2007;  $M_3$  – 2007/2008; este estudo utilizou os dados relativos de 36 crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de 22 escolas do Grande Porto e os dados analisados correspondem ao terceiro momento da recolha. As medidas utilizadas foram a *Caregiver Interaction Scale*, o *Classroom Behavior Inventory*, um questionário sobre as características estruturais (preenchido pelo professor responsável pela sala) e os registos das avaliações dos alunos.

Os resultados permitiram concluir que os professores com um grau académico mais baixo (licenciatura) afirmam desenvolver mais atividades que promovem o envolvimento dos pais na escola. Relativamente aos resultados académicos dos alunos, os professores afirmam desenvolver mais atividades com os pais dos alunos com melhores notas. Quanto ao tipo de escola, são as escolas do ensino público que menos atividades promovem, nomeadamente ao nível das ações de formação para pais e do envio de informação para casa, quando comparadas com as escolas de ensino privado.

A partir destes resultados é possível compreender-se a complexidade que caracteriza a relação escola-família, bem como a diversidade de características que a influenciam.

## Abstract

This study aims to understand how teacher's (academic degree, years of experience and *Caregiver Interaction Scale* – CIS results), students' (results from *Classroom Behavior Inventory* – CBI and lectures' grades) and school's (number of students per class and socioeconomic status) characteristics influence the quality of the family-school relationships.

It was developed as part of a research project by the Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – *Contexts and Transition: Literacy and Numeracy Competencies in Children between 4 and 7 years old* (Cadima, Peixoto & Leal, 2009), which analyzed an initial sample of 215 children from 60 schools from Porto and was developed in three different stages ( $M_{1,2,3}$ ):  $M_1$  – 2005/2006;  $M_2$  – 2006/2007;  $M_3$  – 2007/2008. This study considered data regarding 36 students of the 1st Cycle (“1.º Ciclo do Ensino Básico”) from 22 schools of Porto and data analysis corresponds to the third stage ( $M_3$ ). The research tools used were the Caregiver Interaction Scale, the *Classroom Behaviour Inventory*, a questionnaire regarding structural characteristics (populated by the Supervisor Teacher) and the records of the students' evaluation.

The results showed that teachers with a lower academic degree (“Licenciatura”) state that they develop more activities that promote the relationship between parents and the schools. Regarding academic performance of students, teachers state that they develop more activities with the parents of the better graded students. Concerning the type of school, public schools develop fewer activities, namely parent's development activities and sending information to the student's home, when compared with private schools.

From these results, it is possible to understand the complexity of the family-schools relationship as well as the characteristics that influence it.

## Resumé

La présente étude a pour principal objectif comprendre de quelle forme les caractéristiques des professeurs (grade académique, années d'expérience et résultats de la *Caregiver Interaction Scale* – CIS), des élèves (résultats du *Classroom Behavior Inventory* – CBI et des résultats scolaires) et des écoles (nombre d'enfants par classe et niveau socio-économique) influent sur la qualité de la relation école-famille.

Réalisée au cadre d'une investigation développée par le Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - *Contextes et Transition : Compétences de Littéracie et Numéracie en enfants de 4 à 7 ans* (Cadima, Peixoto & Leal, 2009) qui couvre un échantillon initial de 215 enfants appartenant à 60 écoles de Porto, et qui a été développée en trois moments ((M<sub>1,2,3</sub>): M<sub>1</sub> – 2005/2006; M<sub>2</sub> – 2006/2007; M<sub>3</sub> – 2007/2008 ; cette étude a utilisé les données de 36 enfants de l'école élémentaire ("1.º Ciclo do Ensino Básico"), de 22 écoles de Porto et les données analysées correspondent au troisième moment de collecte de données. Les mesures utilisées ont été la *Caregiver Interaction Scale*, le *Classroom Behaviour Inventory*, un questionnaire sur les caractéristiques structurelles (rempli par le professeur responsable par la classe) et les registres d'évaluation des élèves.

Les résultats ont permis conclure que les professeurs qui ont un grade académique plus bas (Licence) affirment développer plus d'activités de promotion de la participation des parents dans l'école. D'après les résultats scolaires des élèves, les professeurs affirment développer plus d'activités avec les parents des élèves qui ont des meilleurs résultats scolaires. En ce qui concerne ce sont les écoles d'enseignement publique qui promeuvent le moins d'activités, notamment au niveau des actions de formation pour parents et l'envoi d'information à la maison, comparativement aux écoles privées.

D'après ces résultats il est possible de comprendre la complexité qui caractérise la relation école-famille, bien comme la diversité des caractéristiques qui l'influence.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Catarina Grande, pelos 2 anos de exigência e muito apoio, por estar sempre disponível e por mostrar que só com muito trabalho e esforço se consegue chegar a algum lado. Esta é a prova de que uma boa escolha faz toda a diferença.

À Dra. Joana Cadima e à Dra. Carla Peixoto, por tão generosamente terem cedido todo o material para o meu estudo e pela ajuda que sempre disponibilizaram.

Às minhas meninas da melhor área de sempre (Francisca e Tânia), por tantos trabalhos de grupo e apoio antes e depois dos exames. Pelos sonhos que se tornaram realidade, pelas conquistas e por todo o sucesso que certamente fará parte do nosso futuro. À Verinha, em especial, por ter sido sempre a mais tranquila, aquela que sempre acredita e que tem sempre um sorriso para dar, a qualquer momento.

Aos amigos especiais que fiz ao longo destes 5 anos e que sei que continuarão a sê-lo, por muitas voltas que a vida dê. Obrigada por me terem feito dar o melhor de mim e por tudo o que aprendi convosco.

À minha Atituna, por ser um dos grandes amores da minha vida. Obrigada por todos os momentos felizes, por todas as gargalhadas, abraços e corações, mas também por todos aqueles momentos mais difíceis, que permitiram que nos uníssemos de uma forma muito especial e que fazem de nós aquilo que somos hoje. Se ao olhar para trás imediatamente me vem um sorriso e uma lágrima à cara, muito o devo a vocês.

Para as minhas afilhadas vai um agradecimento muito especial, pois fizeram de mim uma pessoa melhor. Ver-vos crescer é um privilégio enorme e fica a certeza de que vos acompanharei por muitos anos. Obrigada por terem permitido que o meu percurso fosse melhor do que eu poderia desejar.

À Mariana e à Nina, por fazerem parte desta história desde o início e por serem as certezas do futuro. À Mi, por já ser mais que a irmã de coração, por ser aquela que vai agora começar comigo a melhor aventura: a vida! Guardo comigo cada momento que passámos ao longo destes 5 anos, não só os bons como também os “maus”, pois tudo fez parte do nosso crescimento e da maravilhosa história que escrevemos!

À minha família, em geral, e aos meus pais, em particular por terem sido o grande motor para a concretização de mais uma etapa na minha vida, talvez a mais importante.

## Índice de abreviaturas

**CBI** Classroom Behavior Inventory

**CIS** Caregiver Interaction Scale

## Índice

### **CAPÍTULO I. Enquadramento Concetual**

1. O desenvolvimento da criança.....	4
1.1. O papel dos fatores biológicos e sociais (da família e da escola).....	4
2. O envolvimento parental: potencialidades e fragilidades.....	7
2.1. Definição de envolvimento.....	7
2.2. Barreiras ao envolvimento.....	9
3. A escola e os seus intervenientes.....	11
3.1. O modelo dinâmico e interativo do sistema educativo (Abreu, 1996).....	11
3.2. Aspetos relevantes da qualidade do ensino e da relação da escola com as famílias.....	13
4. A relação escola-família.....	14
4.1. Definição do conceito.....	14
4.2. A investigação e intervenção ao nível da parceria escola-família-comunidade.....	16

### **CAPÍTULO II. Estudo Empírico**

1. Objetivos do estudo.....	21
2. Método.....	22
2.1. Participantes.....	22
2.2. Medidas.....	22
2.2.1. <i>Classroom Behavior Inventory</i> .....	22
2.2.2. <i>Caregiver Interaction Scale</i> .....	23

2.2.3. Questionário sobre características estruturais.....	24
2.2.4. Registo das avaliações.....	24
2.3. Procedimento.....	24
2.4. Análise de dados.....	25
2.5. Resultados.....	26
3. Discussão dos resultados.....	37
4. Conclusões.....	41
Referências Bibliográficas.....	43



## Índice de quadros

<b>Quadro 1.</b> Distribuição das crianças em relação ao género	26
<b>Quadro 2.</b> Distribuição dos professores quanto ao grau académico	27
<b>Quadro 3.</b> Caracterização dos professores quanto aos anos de experiência profissional	27
<b>Quadro 4.</b> Médias, Desvios-padrão, Mediana, Valores de U e tamanho do efeito (r) para as atividades promotoras do envolvimento da família em função dos professores	30
<b>Quadro 5.</b> Caracterização dos professores relativamente aos resultados da <i>Caregiver Interaction Scale</i> (CIS)	31
<b>Quadro 6.</b> Coeficientes de correlação de Spearman entre as atividades promotoras do envolvimento das famílias e as características dos professores (grau académico, anos de experiência e resultados da CIS)	32
<b>Quadro 7.</b> Coeficientes de correlação de Spearman entre as atividades promotoras do envolvimento das famílias e as características das crianças (notas e <i>Classroom Behavior Inventory</i> - CBI)	34
<b>Quadro 8.</b> Coeficientes de correlação de Spearman entre as atividades promotoras do envolvimento das famílias e as características das salas e escolas (número de crianças por sala, tipo de escola e número total de crianças na escola)	36
<b>Quadro 9.</b> Distribuição das escolas em relação ao tipo de ensino (Público vs. Privado)	36

## Introdução

*“A school door must open from both sides” (Walterova, 1996, como citado em Sanders & Epstein, 2005).*

A investigação que tem sido realizada sobre a importância do contexto familiar na aprendizagem escolar da criança, indica que a família pode exercer uma grande força no desenvolvimento infantil (Vieira, 1994). Indica, ainda, que o contexto familiar é considerado um fator com elevado valor preditivo do desempenho escolar (Vieira, 1994). Assim, compreende-se que, uma vez que a escola e a família estão diretamente relacionadas com o processo de aprendizagem da criança, torna-se fundamental conhecer o que ocorre em cada contexto e o que pode ser feito para melhorar a congruência entre ambos (Vieira, 1994).

A relação escola-família tem sido um tema cada vez mais debatido ao longo dos anos e, especificamente em Portugal, após o 25 de Abril de 1974, os pais passaram a estar mais envolvidos nos assuntos da escola, através da criação de Associações de Pais (Stoer & Silva, 2005). A primeira referência a um representante de uma Associação de Pais remonta a 1976 e a primeira lei destas associações a 1977 (Bernardes, 2004).

Apesar deste atraso em relação à maioria dos países ocidentais, Bernardes (2004) afirma que, atualmente, os pais parecem estar recetivos às solicitações da escola e, desta forma, estão disponíveis para uma colaboração. Por sua vez, os professores também demonstram disponibilidade para receber as famílias e, segundo o autor, pretendem desenvolver esforços, de modo a estabelecerem um bom relacionamento com estas. Ainda assim, continua a ser necessária uma formação mais especializada dos professores nesta área, uma vez que não se pode limitar esta relação aos “convívios”, sendo, no entanto, estes, uma boa forma de envolver os pais na comunidade educativa.

A grande motivação para a escolha deste tema prende-se essencialmente com a dificuldade de comunicação destes dois contextos de vida tão importantes para a criança. É de extrema importância que a aprendizagem da criança decorra da forma mais estruturada, organizada e completa possível e que tudo seja feito para que esta relação e comunicação sejam asseguradas e, acima de tudo, de qualidade.

O presente estudo divide-se em dois capítulos: no primeiro focamo-nos no enquadramento concetual acerca do desenvolvimento da criança, tendo como pontos centrais o papel dos fatores biológicos e sociais, o papel da família e o da escola nesse desenvolvimento. Será também abordada a questão da escola e dos seus intervenientes, apresentando-se o modelo dinâmico e interativo do sistema educativo, a relação escola-família (todas as suas potencialidades e fragilidades), a definição de envolvimento e algumas das barreiras que escola e família enfrentam. No final, será também apresentada uma visão sobre como deve ser orientada a investigação relativamente às parcerias escola-família-comunidade.

No segundo capítulo apresentamos o estudo empírico realizado e descrevemos o método (participantes, medidas e procedimento), os resultados, elaboramos a sua discussão e, ainda, indicamos as principais conclusões e implicações desta investigação.

## **CAPÍTULO I.**

### **Enquadramento Concetual**

## **1. O desenvolvimento da criança**

### *1.1. O papel dos fatores biológicos e sociais (da família e da escola)*

Segundo o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005), o indivíduo é influenciado por diversos contextos (distais e proximais) mas exerce também sobre estes a sua influência. O sistema que mais diretamente se relaciona com a criança e que, de alguma forma, mais impacto terá no seu desenvolvimento futuro denomina-se por microsistema e inclui a família, os amigos e a escola (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2005). Um outro contexto descrito no modelo de Bronfenbrenner é o mesossistema, sistema que inclui todas as relações existentes nos contextos em que a criança participa ativamente (por exemplo, a relação escola-família). Para além destes sistemas, existe ainda o exossistema que, não incluindo diretamente a criança, afeta de alguma forma a sua vida (como o trabalho dos pais, por exemplo) e o macrosistema, que inclui os valores culturais e a legislação do país em que a família vive e que, certamente, terão uma forte influência no desenvolvimento da criança (de que são exemplo o sistema de saúde e o sistema educativo) (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2005).

O modelo bioecológico pressupõe uma certa continuidade no processo de desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 2005). Este modelo reforça a importância da experiência neste mesmo processo de desenvolvimento, não apenas relativamente às propriedades objetivas do ambiente, mas à forma como essas propriedades são subjetivamente assimiladas pelo sujeito em desenvolvimento. Um outro conceito fundamental diz respeito aos processos proximais. É através dos processos de interação (progressivamente mais complexos) que vão ocorrendo ao longo do tempo, que a criança aprende (p. ex.: um bebé ser alimentado pela sua mãe, uma brincadeira com os adultos ou os seus pares,...). Assim, importam não só as características da criança, como dos processos, do contexto e do tempo.

De acordo com o modelo transacional de Sameroff (2000), a família e a criança influenciam-se de forma extremamente ativa. A família é um contexto de excelência no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento envolve as capacidades motoras, cognitivas e emocionais, da aquisição de valores e da cultura em que a criança se insere,

mas envolve também o contexto escolar. Torna-se, portanto, fundamental adotar uma forma mais complexa de pensar sobre o desenvolvimento (Sameroff & MacKenzie, 2003). Segundo estes autores, os processos transacionais são evidentes ao longo de todo o desenvolvimento, sendo que alguns destes processos (os mais precoces) passam pelo desenvolvimento de uma vinculação segura entre criança e cuidador(es). Pode então concluir-se que a forma como a criança se vai desenvolvendo ao longo do tempo não é uma função da criança ou da experiência separadamente, mas sim um produto da combinação entre ambas (Sameroff, 2000).

Relativamente ao comportamento e à competência da criança, estes desenvolvem-se em função da forma como os pais reagem àquilo que a criança faz e não a partir das suas características intrínsecas (Sameroff & MacKenzie, 2003). Importa, por isso, abordar a questão da influência dos fatores sociais e de contexto (como a família e a escola) neste processo de desenvolvimento da criança.

Como refere Bernardes (2004), a família é considerada um espaço educativo por excelência, sendo de importância fulcral para o desenvolvimento da criança. Os pais podem ajudar na construção da identidade dos seus filhos, bem como a configurar o seu mundo interno (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006). Segundo estes autores, o equilíbrio da criança vai depender do ambiente familiar, que deve, por isso, ser harmonioso, calmo e feliz. Para Nunes (2004) “a família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo” (pág. 33). Ainda assim, somente a família não é capaz de cumprir totalmente a tarefa educativa para a qual está destinada, necessitando do apoio de toda a sociedade, nomeadamente da escola (Nunes, 2004), algo que iremos abordar mais à frente.

Os pais criam também expectativas acerca do percurso académico dos seus filhos. Lima (2002) afirma que a grande maioria dos pais, independentemente do seu estatuto social, tem grandes expectativas relativamente à escolaridade dos seus filhos, ou seja, idealiza um prolongamento dos seus próprios estudos. Ora, se tal acontece, torna-se necessário dotar os pais de algumas competências, para que possam acompanhar os seus filhos neste possível e esperado longo percurso.

Quando os filhos entram na escola, geralmente os pais têm associados três tipos de sentimentos, a que é preciso prestar atenção: alegria, relacionada com a excitação dos filhos por essa entrada; tristeza, pela separação física dos seus filhos, a que não estão habituados; e preocupação pela vulnerabilidade que os seus filhos podem ter quando estão em contacto com os seus pares (Kreider, 2002).

Os pais tentam, por isso, envolver-se de forma ativa na escolaridade dos seus filhos, mas a investigação indica que há um maior envolvimento dos pais no 1º ciclo do que no ensino secundário uma vez que estes se sentem mais confortáveis e familiarizados com as matérias lecionadas nos anos mais precoces e porque, em parte, os professores envolvem mais as famílias nesse ciclo (Sanders & Epstein, 2005).

Relativamente ao contexto da escola, podemos referir-nos a este segundo três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação (Trindade & Cosme, 2010). O primeiro dá-nos uma conceção de educação que tem como principal objetivo a difusão de informação e a aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos; o segundo, por sua vez, defende que o ato de aprender está relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais; e finalmente, temos o paradigma da comunicação, em que “educar é interpelar e ser interpelado no seio de uma comunidade de aprendizagem” e onde é valorizada a qualidade das interações que acontecem numa sala de aula. Com esta abordagem, é possível compreender-se a enorme complexidade do contexto escolar e a necessidade de, ao desenvolver uma intervenção ao nível da escola, ter em conta uma série de variáveis influentes no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Formosinho (1989, como citado em Bernardes, 2004), a comunidade educativa é entendida como o espaço social e o enquadramento organizacional, não se limitando aos limites físicos da instituição ou à relação aluno-professor. A comunidade educativa deve suportar, segundo o autor, uma rede de relações que se vão estabelecendo entre os elementos que intervêm no processo educativo. Percebe-se, assim, a importância da relação entre a escola e a família (dois dos intervenientes no processo educativo) no processo de desenvolvimento educativo da criança.

São estes dois contextos (família e escola) os que têm maior influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, especialmente na infância (Galindo & Sheldon, 2011).

## **2. O envolvimento parental: potencialidades e fragilidades**

### *2.1. Definição de envolvimento*

A definição de envolvimento parental difere conforme o(s) autor(es) em questão. Ainda assim, todos encontram um ponto comum ao referir que o envolvimento parental é fulcral no processo de aprendizagem dos filhos. Este envolvimento pressupõe um investimento pessoal por parte dos pais e pode passar por uma conversa com os filhos acerca do dia passado na escola, a ida a uma reunião de pais ou simplesmente através de uma visita a uma livraria, em conjunto (Pedro, 2010). Segundo a mesma autora, o envolvimento e a participação no processo de aprendizagem dos filhos requer uma interação com outros agentes ou técnicos de educação. O envolvimento parental é, ainda, caracterizado como um processo proativo, uma vez que parte da iniciativa de pais e filhos a comunicação sobre a escola, ainda que muitas vezes não seja pelas melhores razões (maus resultados ou mau comportamento, por exemplo).

De acordo com Lima (2002), o envolvimento dos pais na vida escolar pode ser visto sob três diferentes patamares: a mera receção de informação (em que os pais estão envolvidos com a escola, mas sempre à distância, indo muito raramente à escola, ou apenas em ocasiões festivas); a presença nos órgãos de gestão da escola (aqui, os pais terão um papel mais interventivo, mas o “território” da sala de aula continua a ser um contexto em que os pais não se envolvem); e o envolvimento significativo na vida da sala de aula (como “parceiros ativos, participantes na conceção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo, com um envolvimento real e significativo na sala de aula” (pág.148).

Kreider (2002) apresenta como definição de envolvimento “(...) atividades que os pais levam a cabo em casa ou em contextos pré-escolares para apoiar direta ou indiretamente a aprendizagem dos seus filhos. Estas atividades podem ser feitas individualmente ou através da comunicação entre pais” (pág.1).

Já para Christenson (2003), a parceria escola-família é vista como um caminho essencial para aumentar oportunidades e apoios para todos os alunos, a fim de promover o progresso de aprendizagem.

Mais recentemente, Sanders e Epstein (2005), definiram seis tipos de envolvimento, que incluem três contextos, sendo eles a escola, a família e a comunidade: 1)



“*Parenting*”: ajudar as famílias a criar ambientes em casa que apoiem as crianças enquanto alunos e que também ajudem as escolas a compreender as famílias; 2) “*Communicating*”: criação de oportunidades de comunicação bidirecional, incluindo os alunos neste processo, para que eles percebam que pais e professores estão a trabalhar conjuntamente para o seu êxito; 3) “*Volunteering activities*”: recrutar e organizar ajuda para as salas de aula, assumir funções na escola e nas atividades dos alunos; 4) “*Learning at home*”: fornecer às famílias informações sobre as melhores formas de ajudarem os seus filhos nos trabalhos de casa, por exemplo; 5) “*Decision making*”: incluir os pais na gestão da escola e nos processos de decisão sobre assuntos que influenciem os seus filhos e colegas, através das Associações de Pais; e 6) “*Collaborating with the community*”: utilizar os recursos da comunidade para reforçar o apoio às escolas, alunos e famílias e vice versa. Para Epstein (2001), o envolvimento parental é, assim, uma função das interações interinstitucionais entre a família, a escola e a comunidade e as filosofias, as experiências e as práticas que fazem parte de cada um destes contextos. Não é esperado que os pais se envolvam de todas estas formas, nem isoladamente, mas este deve ser um trabalho conjunto entre os contextos (escola, família e comunidade).

A investigação reforça as vantagens de um envolvimento parental positivo. Por exemplo, o facto de as famílias estarem envolvidas na educação pré-escolar é um preditor de maior sucesso na aprendizagem das crianças, aquando da sua entrada nos primeiros ciclos de estudos (Miedel & Reynolds, 1999, como citados em Kreider, 2002).

Peixoto (2011) refere mesmo que um melhor desempenho escolar poderá estar ligado a alguns papéis que os pais assumam, como: (a) pais como professores, que fomentam um ambiente de aprendizagem, ajudando os seus filhos a tornarem-se adultos responsáveis; (b) pais como apoiantes, que ajudam com os seus próprios conhecimentos e competências, proporcionando serviços e apoio aos alunos; (c) pais como defensores, que atuam no sentido de tornar o sistema escolar mais responsivo às necessidades das famílias; (d) pais como tomadores de decisão, em que participam ativamente na escola, ao nível da gestão e dos conselhos consultivos. Segundo a mesma autora, todos estes papéis, em conjunto, revelam-se poderosos, levando a bons resultados escolares.

Segundo Muller (1993, como citado em Gonçalves, 2012), conversar sobre as experiências vividas pelos filhos na escola, supervisionar as atividades que acontecem fora do contexto escolar e participar em associações de pais, são atividades bastante representativas de um bom envolvimento parental. No entanto, é o envolvimento externo à escola que, segundo Gonçalves (2012), mais fomenta a aprendizagem.

O envolvimento parental pode ainda ser entendido em termos de níveis distintos, que conforme a sua posição apresentam uma maior profundidade e complexidade (Lima, 2002). Num primeiro nível, o envolvimento parental é definido como a mera receção de informação, através de telefonemas, cartas, ou assinatura de fichas informativas acerca dos filhos, num segundo patamar os pais são vistos como parceiros menores da escola, tendo assento em alguns dos seus órgãos, colaboram na planificação e execução de algumas áreas do currículo e, no último nível, os pais são parte ativa da planificação e execução de algumas áreas do currículo, pelo que se envolvem significativamente na sala de aula.

## *2.2. Barreiras ao envolvimento*

Segundo Hoover-Dempsey e Walker (2002), a comunicação entre a escola e a família e o envolvimento desta, contribuem de forma bastante significativa para a aprendizagem do aluno. No entanto, circunstâncias da vida das famílias e das escolas criam algumas barreiras na sua comunicação: (a) nível de escolaridade limitada da família, (b) horários de trabalho inflexíveis, (c) memórias negativas de experiências escolares, por parte dos pais ou, do lado dos profissionais de educação, (d) a falta de capacidade para melhorar a comunicação ou o não conhecimento de estratégias para tal. Estes autores referem que a solução para que estas barreiras sejam ultrapassadas passa por um esforço criativo de envolver os pais na realização escolar dos alunos.

Para alguns autores, a língua pode ser entendida como a maior dificuldade no envolvimento dos pais com a escola (Pena, 2000, como citado em Patel & Stevens, 2010). No entanto, segundo um estudo de Patel e Stevens (2010), esse não foi o fator que mais impediu a comunicação escola-família. Os autores defendem que a língua, por si só, não deve ser considerada um fator de risco, mas sim a discrepância entre as expectativas ou pontos de vista entre estes dois grupos. Quanto maior a discrepância (de expectativas, nível socioeconómico, crenças,...) menor o envolvimento dos pais com a escola e, por sua vez, menor será o número de programas de promoção do envolvimento implementados pelos professores.

O nível socioeconómico da família é um fator preponderante na participação dos pais ao nível do processo de aprendizagem dos seus filhos. Os pais pertencentes a níveis socioeconómicos mais elevados geralmente têm melhores recordações da sua vida escolar e sentem a necessidade de ter um papel mais ativo e crítico em relação a

esta questão, ao contrário de famílias que pertencem a grupos mais desfavorecidos (Pedro, 2010). No entanto, e contrariamente ao supracitado, existe um outro problema: o sobreenvolvimento desses pais de “classe média” (Lima, 2002). Por serem pais demasiado envolvidos, vão causar alguma resistência nos professores, que poderão sentir-se importunados e, para além disto, esta presença excessiva pode aumentar a ansiedade dos seus filhos, que começam a senti-la como pressão parental (Lima, 2002; Silva, 2002).

A literatura indica ainda que o facto de uma família ser “disfuncional ou carente”, vai consequentemente gerar uma ideia falsa de que o aluno irá falhar na sua escolaridade (Baltazar *et al.*, 2006). Apontam que esta é uma razão que impede a colaboração entre pais e professores, que acham “que a escola é impotente para alterar de maneira positiva as famílias dos alunos” (pág.159).

Para além destas dificuldades, num estudo de Epstein e Sanders (2006) realizado nos Estados Unidos, que pretendia perceber qual o nível de preparação dos futuros professores e dirigentes das escolas, os autores concluíram que, embora uma grande parte dos dirigentes de escolas ou departamentos de educação tenham sentido a necessidade de melhorar os programas de promoção do envolvimento parental, foram identificados fatores que limitavam a mudança nestes serviços, tais como: (a) resistência do corpo docente para mudar, (b) leis estaduais que restringiam alterações nos programas de formação de professores ou (c) procedimentos das universidades que atrasam as mudanças nos planos curriculares dos cursos. Este estudo lança, por isso, um alerta acerca da preparação dos futuros professores no envolvimento dos pais no processo de ensino das crianças, focando a importância dos currículos neste processo.

Desta forma, percebe-se que também os professores podem colocar barreiras ao nível do envolvimento das famílias (Silva, 1996, pág.182, como citado em Lima, 2002). Para eles, a escola e a sala de aula são um fator de segurança psicológica e envolver os pais na escola implica uma reconstituição de toda a estrutura da mesma, que tradicionalmente lhe está associada.

Os professores apresentam algumas crenças sobre o envolvimento parental, que reflete as suas experiências passadas e futuras (Wright, 2009). Algumas experiências negativas poderão contribuir para o desenvolvimento de estereótipos, o que consequentemente conduzirá a uma maior retração na inclusão dos pais na escola.

Em Portugal, nas últimas décadas, tem vindo a ser feito um esforço para quebrar as dificuldades anteriormente descritas (Stoer & Silva, 2005). Segundo os autores, o papel do “pai responsável” (aquele que está mais implicado e que tem um papel mais ativo na educação dos filhos) passou por duas diferentes fases: do “pai colaborador” no final dos anos 70 passou para “pai parceiro” na década de 90. A primeira conceção ganhou forma com a entrada em vigor das Associações de Pais (como será referido adiante). Relativamente à última forma (“pai parceiro”), os autores descrevem-na tendo por base a necessidade de que pais e professores trabalhem em conjunto na educação das crianças.

### **3. A escola e os seus intervenientes**

#### *3.1. O modelo dinâmico e interativo do sistema educativo*

A Figura 1 torna evidente a complexidade em que se envolve o funcionamento do sistema educativo. Começamos por compreender que, como ponto de partida, se encontram as necessidades, as motivações e as aspirações dos elementos que participam nesse mesmo sistema (alunos e suas famílias, professores, comunidade científica de investigação e formação,...).

Este conjunto de necessidades, motivações e aspirações orientam as ações dos sujeitos para objetivos ou metas a atingir que funcionam como antecipação de resultados desejados e requeridos (Abreu, 1996).

Entre o processo de recolha das necessidades e a definição de objetivos, torna-se fundamental estabelecer e enumerar os meios e interesses em que se irá investir, a fim de se alcançar os objetivos pretendidos. É exatamente neste plano das atividades intermediárias que encontramos o sistema escolar, que se divide em dois subsistemas: um referente aos conteúdos (“o quê”) e outro aos processos (“o como”).

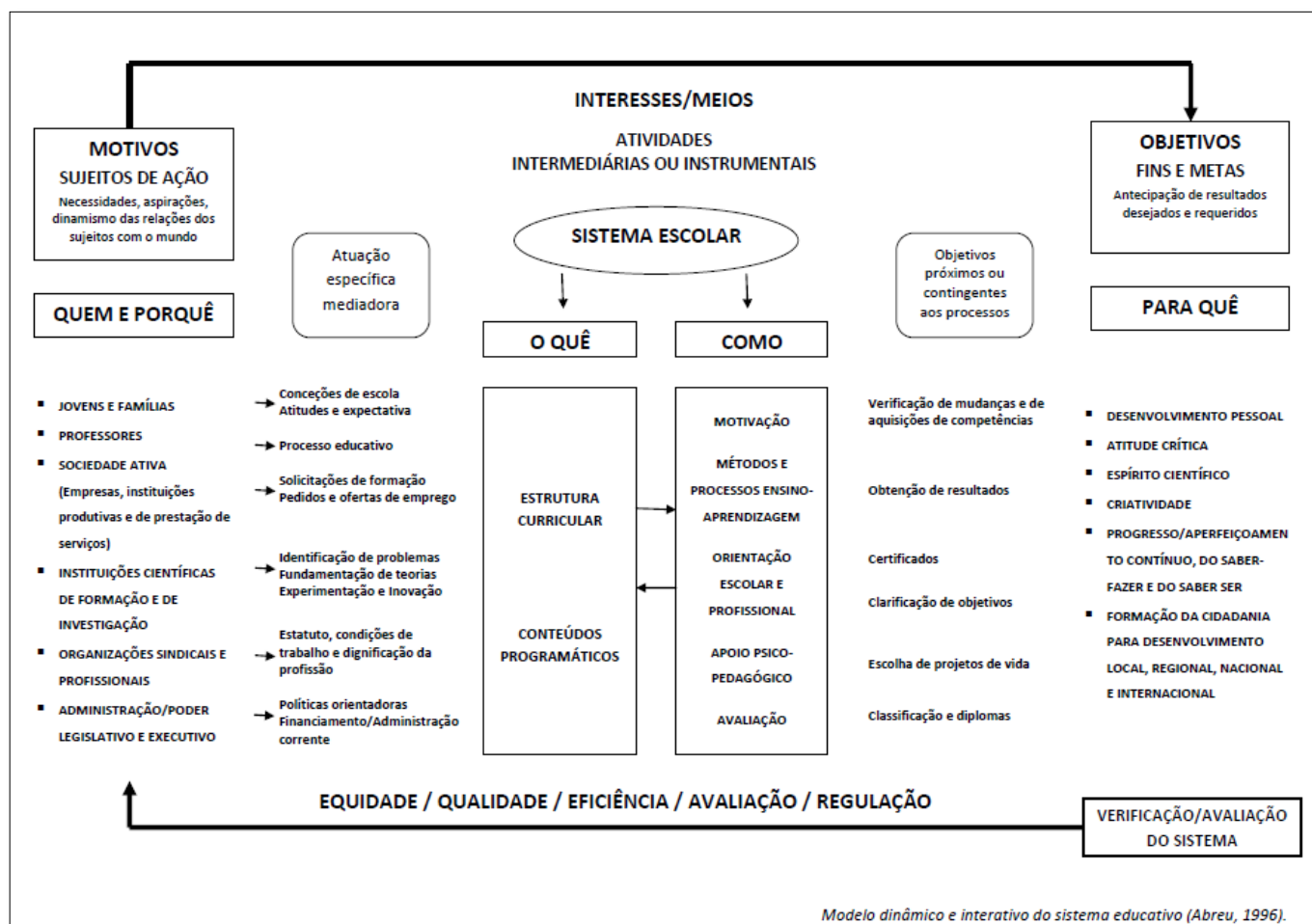


Figura 1 - Modelo dinâmico e interativo do sistema educativo (Abreu, 1996).

Os objetivos globais do sistema educativo português, segundo a Lei de Bases (1986), baseiam-se essencialmente no desenvolvimento pessoal dos alunos, no desenvolvimento de certas capacidades como a compreensão, a decisão ou a ação e, através da formação, pretende-se alcançar o desenvolvimento local, regional, nacional e internacional. Desta forma, pretende-se promover, para além da aquisição de conhecimentos teóricos (saber), o treino e o domínio de caráter mais prático (saber-fazer), atribuindo aos alunos o papel de atores de mudança e agentes criativos de desenvolvimento (Abreu, 1996).

Nas atividades intermediárias encontramos ainda o bloco dos conteúdos (disciplinas de formação escolar, organização curricular, programas e carga horária) e o dos processos (métodos de ensino, motivação e acompanhamento de toda a aprendizagem por parte dos alunos). Neste último bloco, dos processos, situam-se as

atividades de consulta psicológica de orientação escolar e de suporte ao desenvolvimento vocacional dos alunos.

Após a análise da Figura 1, pode perceber-se a complexidade inerente a todo o sistema educativo, que não envolve apenas alunos e professores, mas uma série de outras variáveis e elementos que o tornam um projeto de toda a comunidade.

### *3.2. Aspetos relevantes da qualidade do ensino e da relação da escola com as famílias*

Para se perceber a influência das características dos professores, das salas e das escolas no ambiente de sala de aula, torna-se necessário definir o conceito de qualidade. Esta inclui duas características fundamentais: as estruturais e as de processo (Cryer *et al.*, 1999; Gamelas, 2003; Mashburn, 2008; Pianta, 2003; como citados em Cadima, Peixoto & Leal, 2013).

No que concerne às características estruturais, estas englobam algumas questões como por exemplo o financiamento que a escola recebe, a qualificação e experiência dos professores, o número de crianças por turma ou a interação professor-aluno (Cryer, 1999; Howes *et al.*, 2008; Kontos *et al.*, 2002; Mashburn, 2008; como citados em Cadima *et al.*, 2013). As características estruturais são entendidas como um pré-requisito para a existência de qualidade na sala de aula, mas por si só não a garantem totalmente (Cadima *et al.*, 2013). Aliás, alguns estudos mais recentes concluíram que a interação entre alunos e professores é um melhor preditor da aprendizagem (Early *et al.*, 2007; Howes *et al.*, 2008; como citados em Cadima *et al.*, 2013).

Esta interação professor-aluno é um dos aspetos das características de processo. Para além desta, incluem-se também nessas características as atividades que estão disponíveis para as crianças e as rotinas (Cryer, 1999; Cryer *et al.*, 1999; Kontos *et al.*, 2002; LoCasale-Crouch *et al.*, 2007).

Alguns autores analisam, ainda, a qualidade do ambiente em sala de aula tendo por base o nível socioeconómico das escolas (Dronkers & Avram, 2010; Sullivan & Health, 2002, como citados em Cadima *et al.*, 2013). Os autores afirmam que as diferenças encontradas entre escolas do ensino público e escolas do ensino privado se poderão relacionar com o facto de tanto os pais como os alunos serem bastante diferentes em

ambos os contextos (assim como as suas dinâmicas) e o acesso aos recursos das escolas ser também distinto.

#### **4. A relação escola-família**

##### *4.1. Definição do conceito*

Antes de mais, importa definir o conceito de relação escola-família que, pela sua complexidade, assume várias terminologias (Silva, 2002; Silva, 2003). Desde parceria, a colaboração ou mesmo cooperação pais-professores ou escola-família, passando pela definição de envolvimento e participação parental, são vários os termos usados. Para Silva (2002), neste conceito de escola-família está incluído “todo o tipo de interações e de atores que habitualmente integram este campo” (Silva, 2002, pág. 100). Para Silva (2003), relação “parece ser o termo mais globalizante e menos conotativo” (pág.84), uma vez que a qualquer tipo de interação, colaboração ou parceria, corresponderá algum tipo de relação.

Segundo Sarmiento e Marques (*in* Silva, 2007), a relação escola-família é uma realidade presente em todas as escolas, no entanto, o envolvimento ou colaboração entre ambas só se verifica em algumas situações. Esta relação não deve ser desvalorizada, uma vez que as experiências escolares e educativas da criança fazem parte de um contínuo de aprendizagem, que é feito através da interação entre a casa e a escola: quanto mais interagirem (de forma eficiente e positiva), mais intenso será esse contínuo (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006).

A relação escola-família pode ser vista sob duas vertentes, a escola e o lar; e sob duas dimensões, a individual e a coletiva (Lima, 2002). A vertente da escola inclui todas as interações ou atividades que ocorrem na escola, por iniciativa dos professores, alunos ou pais. Por sua vez, a vertente do lar diz respeito a tudo o que acontece em casa (relacionado com a escola), como por exemplo, o apoio nos trabalhos de casa por parte dos pais, ou o esforço por conseguir um espaço próprio para a criança estudar (em que esteja concentrada). Quanto às dimensões individual e coletiva propostas por Lima (2002), estas são definidas, respetivamente, por ações levadas a cabo por cada professor, pai ou aluno (individualmente) ou por grupos de docentes (em atividade sindical, por exemplo) ou pais (como as associações de pais).

Segundo Szymanski (2001), escola e família têm em comum possibilitar ao jovem a continuidade da vida social. No entanto, diferem nas obrigações. Para permitir esta continuidade, as famílias podem, por exemplo, adotar práticas que facilitem a aprendizagem escolar e desenvolver hábitos que complementem os que são exigidos pela escola, como preparar para a alfabetização e criar hábitos de conversação.

Uma vez que estes são contextos de extrema importância para a criança, deve ter-se em especial atenção, como acima supracitado, a comunicação e consistência entre ambos. Não deve haver um grande desfasamento entre os dois e por isso torna-se necessário que as escolas implementem programas e práticas que envolvam as famílias na educação dos seus filhos, para os ajudar no processo de aprendizagem (Epstein & Sanders, 2006). Ainda em relação ao estudo destes autores, os mesmos referem que muitas vezes os professores são “ensinados” para se assumirem como líderes da sala de aula, atribuindo pouca importância ao trabalho em equipa e à participação dos pais ou da comunidade no sucesso escolar dos alunos. De acordo com Sanders e Epstein (2005), os professores receiam o envolvimento dos pais por considerarem que isso pode diminuir o seu estatuto profissional.

Assim, a necessidade de formação dos professores ao nível da relação com os pais é, como se pode compreender, extremamente importante e tem sobretudo a ver com a adoção da proposta de que é através da criação de uma relação de parceria entre escola e família que se poderá proporcionar aos alunos a melhor educação possível (Baltazar *et al*, 2006).

Para além do papel dos pais e professores no processo educativo, existem alguns profissionais que também exercem alguma influência nesta questão, como é o caso dos psicólogos. Segundo Abreu (1996), torna-se essencial a relação entre estes três agentes (pais, professores e psicólogos) para que o desenvolvimento do aluno se processe da forma mais equilibrada possível. Segundo este autor, o processo de escolha pelo qual os alunos têm que passar ao longo da sua formação pode ser mais ou menos complexo, conforme o aluno. Dessa forma, a participação de pais, professores e psicólogos pode permitir que esse mesmo processo não se torne demasiado conflituoso.

No entanto, atualmente vive-se num ambiente de constantes mutações tanto ao nível da escola como das famílias, que têm implicações óbvias na relação que é estabelecida entre estas duas instituições (Stoer e Silva, 2005, como citados em Silva, 2007).



#### 4.2. A investigação e intervenção ao nível da parceria escola-família-comunidade

Foi com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que o papel dos pais passou a ter algum destaque, dado sobretudo no Artigo 4.º: “2- A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”. Aqui assistimos ao começo de uma inovação no sistema educativo, em que os pais começam, de forma efetiva, a participar ativamente na educação dos seus filhos, ou, pelo menos, a lei passa a permitir que o façam.

O surgimento das Associações de Pais foi, como já supracitado, um marco bastante importante na construção desta relação. Segundo a legislação portuguesa sobre as associações (Decreto-Lei n.º 372/90), os pais têm “direitos enquanto membros dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e respetivas estruturas de orientação educativa” (Artigo 1º, alínea 2). Assim, passa a ser dever das escolas “viabilizar as reuniões dos órgãos das associações de pais” (Artigo 14º, alínea 1). Com esta legislação percebe-se o esforço feito no sentido de integrar os interesses dos pais e das escolas, com o objetivo comum de assegurar os interesses da criança.

A importância dada às associações de pais é defendida, também, para que se quebre o mito de que a escola só chama os pais em caso de mau comportamento dos seus filhos, como já foi anteriormente referido (Baltazar *et al*, 2006).

Torna-se necessário encontrar diferentes estratégias que se adaptem às necessidades dos pais, dos alunos e dos professores existentes em cada comunidade escolar (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Segundo estes autores, é extremamente importante conceber os problemas de comunicação entre a família e a escola segundo a ideia de “um passo de cada vez”. O processo para melhorar esta comunicação envolve: identificar barreiras a serem ultrapassadas; identificar as estratégias mais apropriadas para lidar com essas barreiras; implementar as estratégias identificadas; avaliar o sucesso das novas estratégias; modificá-las de acordo com o *feedback* obtido; e comemorar o sucesso.

Mais ainda, a relação escola-família encontra-se constantemente num processo de reconfiguração devido ao impacto da globalização e das novas tecnologias de informação e de comunicação na nossa sociedade (Stoer & Silva, 2005).

Quanto a futuras investigações, Freeman (2011) considera que casa, escola e comunidade devem ser vistas como parceiras, constituindo um contínuo no sistema de educação. O desenvolvimento profissional dos intervenientes no processo de aprendizagem deve incluir o crescente corpo de conhecimento sobre as funções da família na prestação de cuidados à criança.

Voltando ao caso português, como a história relata, após o 25 de Abril foi feito um esforço para mudar a política cultural do país e, assim, tomar medidas para aumentar a percentagem de alfabetização e o poder popular, algo que veio permitir uma maior colaboração dos pais na educação das suas crianças (Stoer & Silva, 2005).

Alguns projetos levados a cabo em Portugal (Lima, 2002), tiveram como objetivo dar resposta à necessidade de aproximar pais e professores e pretendiam promover o sucesso escolar dos alunos, melhorando a colaboração entre pais e professores, através do fornecimento de informação sobre esta cooperação e desenvolvendo práticas específicas para a melhorar. Será importante continuar a investir neste tipo de projetos, por forma a convidar os pais a irem à escola, não pelos piores motivos (como já anteriormente foi referido), mas para que possam ter uma palavra sobre o que os seus filhos estão a aprender e a forma como o estão a aprender. Só assim a formação das crianças poderá estar completa e os dois contextos (escola e casa) em coerência.

Num estudo realizado em Portugal com crianças que frequentavam o 1º ciclo do Ensino Básico, verificou-se que o número de contactos entre a família e a escola era muito pequeno, havendo apenas o envio de informação para casa após o surgimento de algum problema ou, então, através das escassas reuniões que aconteciam ao longo do ano letivo (Davies *et al*, 1989, como citados em Peixoto, 2011). Este mesmo estudo revelou ainda que as famílias de nível socioeconómico mais baixo eram as que menos contactavam com a escola e, apesar de mostrarem interesse nesta área, sentiam menos confiança para estabelecer uma relação com a escola.

Um outro estudo conduzido no nosso país por Villas-Boas (1996, como citado em Sanders & Epstein, 2005) teve como objetivo medir os efeitos de *workshops* e visitas domiciliárias que serviam para informar os pais acerca do desenvolvimento de competências de literacia em crianças indianas de nível sócioeconómico baixo, que frequentavam o 1º ciclo. Os resultados, após a intervenção, foram bastante positivos e os pais sentiam que podiam falar mais livremente com os professores acerca dos problemas de aprendizagem dos seus filhos e apresentavam expectativas mais elevadas sobre o seu desempenho. As atitudes dos professores para com os pais passaram, também, a

ser mais positivas. Os autores chegam mesmo a afirmar que “a maioria das crianças aprende as matérias académicas na escola, mas o quão bem aprendem, o que mais aprendem e o porquê de aprenderem é influenciado pelas escolas, famílias, comunidades e a sua relação” (pág.214).

Epstein e Sheldon (2006) debruçaram-se sobre a temática da relação entre escolas, famílias e comunidade, mais especificamente, acerca dos princípios que devem orientar a investigação nesta área. Desta forma, após a sua investigação, os autores sugerem que:

1) deve assumir-se o conceito de parceria entre escola, família e comunidade, uma vez que se torna mais completo do que o conceito de envolvimento parental. Desta forma, reconhece-se que pais, educadores e outros elementos da comunidade partilham responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;

2) o conceito de parceria entre escola, família e comunidade é multidimensional, pois existem vários tipos de envolvimento, cada um com desafios específicos e que, conseqüentemente, exigem respostas específicas;

3) um programa de parceria entre escola, família e comunidade é a componente essencial da organização de uma escola e deve ser encarado como tal, desenvolvendo-se atividades para que todos os pais se possam envolver com a escola;

4) os programas de parceria entre escola, família e comunidade exigem uma liderança em vários níveis, pois envolvem diferentes elementos, com diferentes papéis;

5) estes programas devem ter o seu foco na melhoria do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;

6) todos os programas devem ter na sua base a equidade, ou seja, criar as mesmas oportunidades para todas as famílias, a fim de estas se poderem envolver;

7) os métodos de investigação deste tipo de programas devem continuar a ser melhorados, dando-se especial relevância aos estudos de carácter longitudinal.

Bryan e Henry (2012) apresentam um modelo que responde a algumas questões essenciais acerca da relação escola-família. Propõem um modelo de sete passos, para que os profissionais das escolas destinados para tal (de que podem ser exemplo os psicólogos) possam ajudar as escolas e as famílias a desenvolverem esta parceria, em articulação com a comunidade: (a) fase de preparação, em que o objetivo é prestar atenção a todas as atitudes e crenças por parte da escola, da família e da comunidade que, muitas vezes, minam a relação e a parceria, antes mesmo de qualquer programa que tenha como objetivo fomentá-la; (b) avaliação de necessidades e potencialidades, para que se possa atuar sobre os problemas reais e fazer-se uso dos recursos existentes; (c) reunião das partes interessadas na parceria, algo que deve ser feito por uma equipa previamente escolhida, que se torna responsável por todo o processo; (d) desenvolvimento do plano e dos objetivos, etapa crucial para o sucesso do programa, uma vez que as equipas enfrentam objetivos divergentes, sendo necessário um acordo que vá de encontro a todas as necessidades; (e) início da ação, em que cada elemento da equipa tem um papel definido e todas as atividades devem estar delineadas, não só ao nível dos seus objetivos como também cronologicamente; (f) avaliação do progresso da parceria, focando essencialmente os efeitos do programa na aprendizagem, no ambiente escolar e em outros resultados dos alunos; e (g) manutenção da parceria, tornando-a mais forte e dinâmica ao longo do tempo.

Com este modelo, é possível compreender a complexidade envolvida no desenvolvimento de uma relação escola/família/comunidade forte e sustentável (Bryan & Henry, 2012). Implica que os profissionais estejam um passo à frente das conceções tradicionais acerca deste tema e que saiam da sua “zona de conforto” (pág. 418), indo para além das paredes dos seus gabinetes ou escritórios, para conhecer a realidade da escola, da comunidade e das famílias.

## **CAPÍTULO II.**

### **Estudo Empírico**

## 1. Objetivos do estudo

Após a revisão da literatura sobre o tema da relação escola-família, surgiram algumas questões interessantes acerca do mesmo. São muitas as variáveis que estão associadas à qualidade da parceria entre famílias e escolas. No presente estudo procurámos compreender de que forma algumas dessas variáveis estão relacionadas com o envolvimento dos pais na escola. Assim, os objetivos do presente estudo são:

- 1) Compreender a relação entre as características dos professores (a experiência profissional, o grau académico e a interação professor-aluno, com base nos resultados da *Classroom Interaction Scale* – CIS (Arnett, 1989)) e o envolvimento dos pais na escola;
- 2) Compreender a influência que algumas características da escola (o número total de crianças e o tipo de escola) poderão ter no envolvimento dos pais;
- 3) Analisar a relação entre o envolvimento dos pais e as características das crianças (verificadas pelo *Classroom Behavior Inventory* – CBI (Blunden, Spring & Greenberg, 1974) e pelas notas dos 1º e 2º períodos);
- 4) Compreender o efeito que a avaliação dos professores através dos resultados obtidos no *Classroom Behavior Inventory* poderá ter na participação dos pais nas atividades da escola.

Surgem, desta forma, três questões de investigação:

- a) Em que medida as características dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico se relacionam com o grau de comunicação entre a escola e a família?
- b) Em que medida as características das crianças se relacionam com o grau de comunicação entre a escola e a família?

c) De que forma se relacionam as características da escola com o grau de envolvimento da família?

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

O presente estudo foi realizado no âmbito de uma investigação desenvolvida pelo Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e coordenado pelas Professoras Doutoras Isabel Macedo Pinto e Teresa Leal – *Contextos e Transição: Competências de Literacia e Numeracia em Crianças dos 4 aos 7 anos*<sup>1</sup>. O objetivo da investigação em que este estudo se baseia, diz respeito à análise da relação entre as características dos contextos educativos e os aspetos do desenvolvimento da literacia e da matemática.

Assim, de uma amostra inicial de 215 crianças do Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, de 60 escolas da zona do grande Porto, o presente estudo irá apresentar os dados relativos a 36 crianças de 22 escolas (do ensino público e privado), uma vez que vários constrangimentos impediram que alguns dos dados estivessem completos.

### **2.2. Medidas**

#### *2.2.1. “Classroom Behavior Inventory” (Blunden, Spring & Greenberg, 1974)*

O *Classroom Behavior Inventory* (CBI) é usado para avaliar e medir os comportamentos dos alunos na sala de aula e as perceções dos professores acerca desses mesmos comportamentos (Flynt, 2008).

---

<sup>1</sup> O projeto de investigação *Contextos e Transição* teve início no ano de 2005, e teve como objetivo geral estudar longitudinalmente competências de literacia, numeracia e sociais e o seu valor preditivo no sucesso escolar (Cadima, Peixoto & Leal, 2009).

Existem duas versões, nomeadamente uma para o pré-escolar e outra para o 1.º ciclo. No presente estudo foi utilizada a versão do 1.º ciclo, constituída por 42 itens, cotados numa escala de 5 pontos (1 = *Nunca assim*; 2 = *Raramente assim*; 3 = *Às vezes assim*; 4 = *Muitas vezes assim*; 5 = *Sempre assim*) (Abreu-Lima, Cadima e Rocha, 2008).

Esta é uma escala multidimensional de avaliação do comportamento que contém 10 subescalas: inteligência verbal, orientação para a tarefa, criatividade/curiosidade, independência, extroversão, respeito, distração, dependência, introversão e hostilidade (Flynt, 2008).

### 2.2.2. *Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989)*

A *Caregiver Interaction Scale (CIS)* é uma escala de observação que avalia as interações entre os prestadores de cuidados e as crianças, do ponto de vista da qualidade e do conteúdo, verificando a sensibilidade, a aspereza e a permissividade que o cuidador mostra na sua relação com a criança (Jaeger & Funk, 2001). De uma forma geral, a escala avalia a responsividade e a forma como o educador promove o envolvimento da criança nas atividades (Arnett, 1989, como citado em Tadeu, 2012). A CIS é constituída por 26 itens, cotados numa escala de 4 pontos: 1 – nada, 2 – um pouco, 3 – bastante e 4 – muito. Os itens encontram-se organizados em 4 subescalas: Interação Positiva, Punição, Desinvestimento/Não Envolvimento e Permissividade.

No que diz respeito à Interação Positiva, a escala considera os níveis de entusiasmo e adequação desenvolvimental da comunicação entre o educador e a criança (Arnett, 1989). Relativamente à Punição, a escala identifica qualquer tipo de comportamento hostil ou ameaçador por parte do cuidador. No que concerne ao Desinvestimento/Não envolvimento, é avaliado o desinteresse e o não envolvimento do educador para com as crianças e, por fim, relativamente à permissividade, esta avalia a forma permissiva e relaxada com que o prestador de cuidados reage ao mau comportamento (Fukkink & Lont, 2007).



### *2.2.3. “Questionário sobre características estruturais – Entrevista ao professor responsável pela sala”*

Este questionário, desenvolvido do âmbito do projeto *Contextos e Transição* (Cadima, Peixoto & Leal, 2009) tem como ponto de partida, uma vez mais, a perspetiva do professor. É constituído por 4 partes: 1ª Parte – Características da turma (4 itens); 2ª Parte – Características das crianças da escola (3 itens); 3ª Parte – Características pessoais do professor (7 itens); e 4ª Parte – Relação escola-família (17 itens). No presente estudo focamo-nos particularmente nas 3ª e 4ª partes deste questionário. Relativamente às características dos professores, estes foram questionados acerca do seu sexo, grau académico e dos anos de experiência profissional. Quanto aos itens relativos ao envolvimento da família com as atividades da escola, foram abordadas as seguintes questões: “Atendimento periódico aos pais”; “Reuniões gerais”; “Visitas dos pais às salas”; “Ações de formação/informação aos pais”; “Conversas informais na escola sobre a criança, as atividades a decorrer na sala de aula, as atividades a desenvolver em casa ou outros”; “Envio de informação para casa sobre a criança, as atividades a decorrer na sala de aula, as atividades a desenvolver em casa ou outros”; “Envio de materiais para casa”; “Trabalhos de casa para pais e crianças resolverem em conjunto”; e “Atividades lúdicas”. A cotação de cada um dos itens distribuiu-se da seguinte forma: “0 - nunca”; “1 - anual”; “2 - trimestral”; “3 - mensal” e “4 - semanal”.

### *2.2.4. Registo das avaliações*

Os professores preencheram, ainda, uma ficha com as classificações finais dos 1º e 2º períodos, relativamente às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. As avaliações variaram entre “Não Satisfaz” e “Excelente”/“Satisfaz Bastante”.

## **2.3. Procedimento**

Como supracitado, o presente estudo baseou-se numa outra investigação, de carácter longitudinal, que teve início em 2005/2006, no âmbito do projeto de investigação “Contextos e Transição” (Peixoto, 2011). O processo de seleção da amostra foi multi-etápico, sendo selecionadas, numa primeira fase, 60 salas de jardim de infância do grande Porto, aleatoriamente. Posteriormente, selecionaram-se cerca de 4 crianças por cada sala. Uma vez que se trata de um estudo longitudinal, os dados foram recolhidos

em três momentos distintos (M1, M2 e M3)<sup>2</sup>, sendo que para o nosso estudo foram utilizados os dados da terceira recolha, em 2007/2008.

No terceiro momento do projeto, foram recolhidos os dados das 60 crianças nascidas em 2001, que ingressaram no 1.º ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2007/2008, sendo também recolhidos dados junto das respetivas famílias e das salas que estas crianças frequentavam (n = 43).

## **2.4. Análise de dados**

Numa primeira fase da análise dos dados, procedeu-se à análise descritiva das características das crianças e dos professores, nomeadamente o género, a idade cronológica, o grau académico e os anos de experiência (no caso dos professores).

Seguidamente, fez-se a comparação entre os professores, considerando a sua formação académica (licenciatura; pós-graduação), relativamente às atividades que afirmam desenvolver de modo a promover o envolvimento da família. Estas comparações foram realizadas através do teste não-paramétrico Mann-Whitney, correspondente ao teste T para amostras independentes, uma vez que a amostra do estudo é pequena (n = 36).

Foram, também, calculados os coeficientes de correlação de Spearman, de forma analisar as seguintes associações: (a) relações entre as características dos professores (grau académico, anos de experiência, qualidade das interações) e as atividades que os professores afirmam desenvolver de modo a promover o envolvimento da família; (b) relações entre as características da escola e da sala (número total de crianças na escola, tipo de escola) e as atividades que os professores afirmam desenvolver de modo a promover o envolvimento da família; (c) relações entre as características das crianças (notas, resultados da CIB) e as atividades que os professores afirmam desenvolver de modo a promover o envolvimento da família.

Uma vez que os coeficientes de correlação são, por si só, suficientes para determinar a força da associação e os valores *p* são muito influenciados pelo tamanho da

---

<sup>2</sup> M1 – 2005/2006: participaram 215 crianças do Pré-Escolar nascidas entre 2000 e 2001; M2 – 2006/2007: participaram 119 crianças (nascidas em 2000) que estavam no 1.º ano de escolaridade; M3 – 2007/2008: participaram 60 crianças nascidas em 2001 e que também ingressaram o 1.º ano de escolaridade nesta altura.

amostra, a magnitude das correlações foi analisada em termos do tamanho do efeito e não somente com base na significância estatística (Thompson & Snyder, 1998). Apesar de os valores da significância serem relatados, o significado dos resultados das correlações foi interpretado tendo por base os critérios definidos por Cohen (1992): um  $r$  de .10 foi considerado pequeno e revela uma associação fraca, um  $r$  de .30 foi considerado médio e revela uma associação moderada e um  $r$  de .50 foi interpretado como grande e revela uma associação forte.

Apresentamos de seguida os principais resultados acerca da investigação em questão, procurando dar resposta aos objetivos acima referidos e às questões de investigação. O presente estudo é de carácter quantitativo e os dados foram analisados através do programa SPSS – versão 19<sup>3</sup>.

## 2.5. Resultados

### *Caracterização sociodemográfica das crianças*

Quadro 1. Distribuição das crianças em relação ao género.

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Feminino	15	41,7
Masculino	21	58,3
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

A caracterização das crianças quanto ao género encontra-se representada no Quadro 1, com 15 crianças do sexo feminino e 21 do sexo masculino. Em relação à idade das crianças, esta varia entre 77 e 89 meses, com uma média de 83,11 meses.

---

<sup>3</sup> IBM Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 19).

### *Caracterização sociodemográfica dos professores*

Relativamente aos professores que preencheram os questionários relativos aos seus alunos, 31 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. No que diz respeito ao grau académico e experiência profissional, os dados encontram-se descritos nos Quadros 2 e 3, respetivamente. No que refere aos anos de experiência, os professores que integram este estudo têm no mínimo 4 anos de experiência e no máximo 32, sendo que a média é de 16,76 anos.

Quadro 2. Distribuição dos professores quanto ao grau académico.

<b>Grau Académico</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bacharelato	1	2,8
Licenciatura	30	83,3
Pós-graduação	4	11,1
Missing	1	2,8
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Quadro 3. Caracterização dos professores quanto aos anos de experiência profissional.

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Amplitude</b>
Anos de experiência profissional	34	16,76	9,915	4-32

A estatística descritiva indicou que os professores com licenciatura (mediana = 5.0; *mean rank* = 18.07) realizam mais atividades de atendimento periódico do que os professores com pós-graduação (mediana = 4.00; *mean rank* = 5.50). O resultado no teste *Mann-Whitney U* revelou ser estatisticamente significativo  $U = 12.00$  ( $Z = -3.2$ ),  $p < .01$ , e a diferença entre os grupos foi grande ( $r_s = -.57$ ). Da mesma forma, os professores com licenciatura (mediana = 3.0; *mean rank* = 12.94) têm mais conversas informais com os pais sobre atividades da sala do que os professores com uma pós-graduação (mediana = 1.0; *mean rank* = 5.0). Para esta associação o resultado também revelou ser estatisticamente significativo ( $U = 10.00$ ;  $Z = -2.32$ ;  $p < .05$ ;  $r_s = -.49$ ). No que diz respeito às conversas informais sobre outros assuntos, os professores com licenciatura (mediana = 5.0; *mean rank* = 8.56) revelam ter mais conversas do que os professores com pós-graduação (mediana = 1.0; *mean rank* = 3.50) com resultados para o teste *Mann-Whitney U* de  $U = 4.0$ ;  $Z = -2.49$ ;  $p < .05$ ;  $r_s = -.69$ . Relativamente ao envio de informação sobre a criança a diferença entre os grupos foi também grande ( $U = 0.0$ ;  $Z = -3.30$ ;  $p < .001$ ;  $r_s = -.62$ ), sendo que os professores com licenciatura (mediana = 4.0; *mean rank* = 16.50) relatam enviar mais este tipo de informação do que os professores com pós-graduação (mediana = 1.0; *mean rank* = 2.50). No que concerne ao envio de informação sobre as atividades realizadas em casa, a estatística descritiva revelou que os professores com licenciatura (mediana = 4.0; *mean rank* = 10.69) afirmam enviar mais informações do que os professores com pós-graduação (mediana = 1.0; *mean rank* = 3.50). O resultado no teste *Mann-Whitney U* revelou ser estatisticamente significativo:  $U = 4.0$  ( $Z = -2.62$ ),  $p < .01$ , e a diferença entre os grupos foi grande ( $r_s = -.64$ ). Para finalizar, os professores com licenciatura revelam desenvolver mais atividades lúdicas (mediana = 3.0; *mean rank* = 13.50) do que os professores com pós graduação (mediana = 1.0; *mean rank* = 2.50), indicando um resultado para o teste *Mann-Whitney* estatisticamente significativo em que:  $U = 0.0$ ;  $Z = -3.72$ ;  $p < .001$ ;  $r_s = -.79$ .

Desta forma, pode afirmar-se que há diferenças significativas entre os professores que possuem uma licenciatura e aqueles que têm uma pós-graduação, ao nível das oportunidades criadas para envolverem as famílias na escola.

Para estudar a associação entre as restantes características dos professores (os anos de experiência (Quadro 6) e os resultados da *Caregiver Interaction Scale* - CIS

(Quadro 5)) e as atividades que eles afirmam desenvolver para promover o envolvimento das famílias na escola, foram calculados coeficientes de correlação de Spearman.

Quadro 4. Médias, Desvios-padrão, Mediana, valores de U e tamanho do efeito (r) para as atividades promotoras do envolvimento da família em função da formação dos professores.

Variáveis	Licenciatura			Pós-graduação			U	p	z	r*
	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn				
<b>Atendimento periódico</b>	4.79	.50	5.0	4.0	0.0	4.0	12.00***	.001	-3.20	-.57
<b>Conversas informais (atividades da sala)</b>	3.17	1.58	3.0	1.0	0.0	1.0	10.00*	.02	-2.32	-.49
<b>Conversas informais (outros)</b>	4.11	1.76	5.0	1.0	0.0	1.0	4.00*	.013	-2.49	-.69
<b>Envio de informação sobre a criança</b>	3.83	.76	4.0	1.0	0.0	1.0	.00***	.001	-3.30	-.62
<b>Envio de informação sobre atividades (casa)</b>	3.69	1.49	4.0	1.0	0.0	1.0	4.00**	.009	-2.62	-.64
<b>Atividades lúdicas</b>	3.06	.42	3.0	1.0	0.0	1.0	.00***	<.001	-3.72	-.79

\*  $r = Z/\sqrt{N}$  (Field, 2005). Tamanho do efeito (pequeno se  $r = .10$ , moderado se  $r = .30$  e grande se  $r = .50$ ).

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Quadro 5. Caracterização dos professores relativamente aos resultados da *Caregiver Interaction Scale* (CIS).

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Amplitude</b>
CIS	25	3.08	0.40	2.24 – 3.72

Relativamente aos anos de experiência dos professores verificaram-se associações negativas, estatisticamente significativas e de efeito entre moderado e grande, indicando que os professores com menos anos de experiência afirmam promover mais atividades de envolvimento da família, nomeadamente: (a) visitas às salas ( $r_s = -.531$ ,  $n = 30$ ,  $p < .01$ ); (b) conversas informais (atividades casa) ( $r_s = -.55$ ,  $n = 20$ ,  $p < .05$ ); (c) envio de informação sobre a criança ( $r_s = -.42$ ,  $n = 28$ ,  $p < .05$ ); (d) envio de outro tipo de informação ( $r_s = -.874$ ,  $n = 11$ ,  $p < .01$ ); e (e) trabalhos entre pais e crianças ( $r_s = -.54$ ,  $n = 30$ ,  $p < .01$ ). Os anos de experiência foram também associados com o atendimento periódico, mas desta vez verificou-se uma associação positiva, estatisticamente significativa e de efeito moderado ( $r_s = .39$ ,  $n = 32$ ,  $p < .05$ ).

No que diz respeito à CIS (*Caregiver Interaction Scale*), que avalia a qualidade das interações entre professor e criança, verificaram-se associações negativas, estatisticamente significativas e de efeito moderado e grande, indicando que os professores que revelam comportamentos de interação mais positiva, afirmam promover menos ações de formação ( $r_s = -.49$ ,  $n = 18$ ,  $p < .05$ ) e menos atividades lúdicas ( $r_s = -.70$ ,  $n = 14$ ,  $p < .01$ ).



Quadro 6. Coeficientes de correlação de Spearman entre as atividades promotoras do envolvimento das famílias e as características dos professores (grau acadêmico, anos de experiência e resultados da CIS).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
<b>Características dos professores/Atividades</b>												
1. Grau acadêmico	-											
2. Anos de experiência	-.105	-										
3. CIS	.178	.045	-									
4. Atendimento periódico	-.56**	.391*	-.179	-								
5. Visitas às salas	-.177	-.531**	-.053	-.077	-							
6. Ações de formação	-.246	-.101	-.489*	.225	.231	-						
7. Conversas informais (atividades casa)	-.277	-.547*	.118	.141	.653**	.421	-					
8. Conversas informais (outros)	-.72**	.132	-.447	.720**	-	.857**	-	-				
9. Envio de informação (criança)	-.408*	-.415*	-.139	.144	.342	-.071	.258	.397	-			
10. Envio de informação (outros)	-.555	-.874**	.213	.335	.825**	.902**	1.000**	-	.338	-		
11. Trabalhos entre pais e crianças	-.166	-.540**	-.105	-.300	.728**	.310	.792**	-	.344	.991**	-	
12. Atividades lúdicas	-.812**	-.152	-.701**	.398	.525*	.501*	.549*	1.000**	.690**	.632	.505*	-

### *Características dos alunos relacionadas com o envolvimento escola-família*

No que concerne às notas dos alunos (Quadro 7), existem associações positivas, estatisticamente significativas e de efeito moderado e grande, que apontam para que quanto melhores notas os alunos alcançam em Língua Materna (1.º período), mais conversas informais acerca de atividades realizadas em casa os professores promovem ( $r_s = .47$ ,  $n = 21$ ,  $p < .05$ ), tal como acontece com as notas a Matemática (1.º período) ( $r_s = .51$ ,  $n = 21$ ,  $p < .05$ ) e a Estudo do Meio, tanto no 1.º período ( $r_s = .52$ ,  $n = 21$ ,  $p < .05$ ) como no 2.º período ( $r_s = .51$ ,  $n = 21$ ,  $p < .05$ ). Foram, ainda, verificadas associações positivas entre as conversas informais sobre atividades da sala e as notas alcançadas pelos alunos em Língua Materna (1.º período) ( $r_s = .51$ ,  $n = 23$ ,  $p < .05$ ), em Matemática (1.º período) ( $r_s = .61$ ,  $n = 23$ ,  $p < .01$ ) e em Estudo do Meio, tanto no 1.º período ( $r_s = .59$ ,  $n = 23$ ,  $p < .01$ ) como no 2.º período ( $r_s = .52$ ,  $n = 23$ ,  $p < .05$ ). Relativamente ao envio de informação sobre a criança, este associa-se positivamente com as notas de Estudo do Meio (1.º período) ( $r_s = .38$ ,  $n = 28$ ,  $p < .05$ ), revelando que quanto melhores notas os alunos alcancem nesta disciplina, maior é o número de informação enviada aos pais sobre as crianças. Foram ainda verificadas associações positivas, estatisticamente significativas e de efeito moderado, que indicam que quanto melhores notas os alunos obtêm na disciplina de estudo do meio no 1.º período, mais os professores promovem trabalhos para pais e crianças ( $r_s = .38$ ,  $n = 31$ ,  $p < .05$ ), à semelhança do que acontece no 2.º período ( $r_s = .36$ ,  $n = 31$ ,  $p < .05$ ). Por fim, foi verificada uma associação negativa que indica que quanto melhores notas os alunos têm na disciplina de Matemática (2.º período), menos atividades lúdicas são desenvolvidas pelos professores ( $r_s = -.44$ ,  $n = 22$ ,  $p < .05$ ).

Relativamente às dimensões do CBI (*Classroom Behavior Inventory*), que avaliam os comportamentos dos alunos organizados em três grandes fatores (competência académica, sociabilidade e respeito) segundo a perceção dos professores, foram verificadas associações negativas, estatisticamente significativas e de efeito grande, indicando que os professores que avaliaram os alunos como apresentando mais comportamentos de respeito afirmaram promover menos atividades lúdicas ( $r_s = -.69$ ,  $n = 19$ ,  $p < .01$ ). Por sua vez, os professores que avaliaram os alunos como tendo maior competência académica, afirmaram promover menos atividades lúdicas ( $r_s = -.46$ ,  $n = 19$ ,  $p < .05$ ).

Quadro 7. Coeficientes de correlação de Spearman entre as atividades promotoras do envolvimento das famílias e as características das crianças (notas e CBI).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
<b>Características das crianças/Atividades</b>												
1. Conversas informais (atividades sala)	-											
2. Conversas informais (atividades casa)	.608**	-										
3. Envio de informação (criança)	.562**	.258	-									
4. Trabalhos pais-crianças	.505*	.792**	.344	-								
5. Atividades lúdicas	.525*	.549*	.690**	.505	-							
7. Língua materna (1.º período)	.508*	.465*	.221	.178	-.121	-						
8. Matemática (1.º período)	.610**	.512*	.199	.243	-.115	.831**	-					
9. Matemática (2.º período)	.340	.061	-.101	.126	-.441*	.596**	.691*	-				
9. Estudo do meio (1.º período)	.591**	.522*	.380*	.382*	.001	.717**	.869*	.640**	-			
10. Estudo do meio (2.º período)	.516*	.513*	.266	.364*	-.296	.664**	.836*	.682**	.861**	-		
11. Competência acadêmica	.197	-.039	-.009	-.149	-.460*	.638*	.614*	.626**	.539**	.500**	-	
12. Respeito	-.276	-.274	-.351	-.288	-.686**	.158	-.019	.178	-.009	.121	.385*	-

### *Características da escola*

Finalmente, foram também associadas características das escolas com as atividades que fomentam a participação das famílias (Quadro 8).

Após a análise dos dados, foi verificada uma associação positiva, estatisticamente significativa, de efeito grande, indicando que quanto maior o número de crianças por sala, mais os professores enviam informações sobre outros assuntos ( $r_s = 1.0$ ,  $n = 11$ ,  $p < .01$ ).

Em relação à variável “ensino público vs. ensino privado<sup>4</sup>” (Quadro 9) foram verificadas associações negativas, estatisticamente significativas, de efeito grande, com as ações de formação ( $r_s = -.54$ ,  $n = 18$ ,  $p < .05$ ) e com o envio de informação (outros assuntos) ( $r_s = -.88$ ,  $n = 6$ ,  $p < .05$ ), o que indica que os professores que os professores dos estabelecimentos de ensino público afirmam promover menos ações de formação e enviar menos informação sobre outros assuntos.

Para terminar, foi verificada uma associação negativa, estatisticamente significativa e de efeito grande, entre o número total de crianças na escola e o envio de materiais ( $r_s = -.58$ ,  $n = 21$ ,  $p < .01$ ), podendo revelar que quanto maior o número de crianças na escola, menor será o envio de materiais para casa.

---

<sup>4</sup> As escolas foram caracterizadas segundo o seu nível socioeconómico, sendo que o valor 1 foi atribuído às escolas do Ensino Privado e o valor 2 foi atribuído às escolas do Ensino Público.

Quadro 8. Coeficientes de correlação de Spearman entre as atividades promotoras do envolvimento das famílias e as características das salas e escolas (número de crianças por sala, nível socioeconómico e número total de crianças na escola).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
<b>Características das salas e escolas/Atividades</b>						
1. Número de crianças por sala	-					
2. Ensino público vs. Ensino privado	-	-				
3. Número total de crianças na escola	.627*	-.180	-			
4. Ações de formação	.093	-.544*	.068	-		
5. Envio de informação (outros)	1.000**	-.880*	-.395	.902**	-	
6. Envio de materiais	.348	.234	-.576**	.321	-	-

\*p <.05; \*\*p <.01; \*\*\*p <.001

Quadro 9. Distribuição das escolas em relação ao tipo de ensino (Público vs Privado).

Tipo de ensino	N	%
1 – Ensino Privado	4	18,2
2 – Ensino Público	18	81,8
Total	22	100,0

### 3. Discussão dos resultados

De seguida, serão discutidos os resultados obtidos, à luz da revisão da literatura apresentada no primeiro capítulo do presente estudo.

Quando abordamos a questão do desenvolvimento da criança, os aspetos biológicos e sociais assumem uma influência muito grande nesse processo. A família e a escola (fatores sociais) são dois contextos de excelência e a sua relação/comunicação deve ser a mais completa, aberta e coerente possível (Bronfenbrenner, 2005; Vieira, 1994; Bernardes, 2004; Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Como Epstein e Sanders (2006) referem, é absolutamente essencial o desenvolvimento de programas e atividades que permitam que as famílias se envolvam na educação dos filhos. O presente estudo pretendeu compreender que tipo de atividades os professores mais promovem e quais as influências que algumas características (dos professores, dos alunos e das escolas) têm na promoção dessas mesmas atividades.

As relações que as escolas desenvolvem com as famílias assumem características muito diferentes conforme os grupos socioculturais que fazem parte da escola e também com a posição que os professores e as escolas assumem perante as suas atividades (Stoer e Silva, 2005). Torna-se fundamental, por isso, evitar que esta relação se limite aos pais da classe média e contribuir para que todas as famílias e alunos possam ter acesso às mesmas atividades e oportunidades (Lima, 2002).

No presente estudo, os resultados indicam que o grau académico dos professores poderá ter uma forte influência na promoção (ou não promoção) de atividades que permitam que os pais se envolvam na escola. De facto, as investigações realizadas revelam que existe uma associação estatisticamente significativa entre o grau académico do professor e a qualidade do ambiente em sala de aula (Cadima et al., 2013).

Relativamente aos anos de experiência, os resultados do presente estudo indicam que existe uma associação significativa e negativa entre estes e as atividades que os professores afirmam promover para envolver as famílias, revelando, assim, que quanto mais anos de experiência os professores têm, menos estas atividades são promovidas. No entanto, a investigação tem mostrado que as associações entre estas duas variáveis não são assim tão significativas, revelando apenas uma modesta associação entre os anos de experiência dos professores e o tempo que dedicam às atividades académicas (NICHD Early Child Care Research Network, 2005, como citado em Cadima et al., 2013). O

resultado por nós verificado poderá também indicar que os professores com mais anos de experiência podem não valorizar a importância e a necessidade de envolver a família nas atividades escolares. Este facto poderá dever-se aos modelos de ensino e aprendizagem que estes professores tiveram na formação inicial, indicando por sua vez a necessidade de promoção de atividades de formação em serviço, que contemplem a importância e pertinência da relação escola-família com base em evidência mais atual.

No que concerne à interação professor-aluno, esta pode ser tendencialmente diferente conforme o tipo de expectativas do professor (Silva, 2003). De acordo com os resultados do presente estudo, a qualidade das interações avaliada pela *Caregiver Interaction Scale – CIS* (Arnett, 1989), está associada com as atividades que fomentam o envolvimento parental. O estudo indica-nos que quanto mais positiva for a interação, menos os professores afirmam promover ações de formação para pais e atividades lúdicas. Tal resultado poderá ser explicado pelo facto de os professores com dinâmicas de interação mais positivas (e expectativas associadas a esta interação), tendencialmente se basearem numa abstração de que tanto os alunos como os pais, conseguem ter uma boa dinâmica, não só familiar, como também ao nível do envolvimento parental na educação dos filhos (Sharp & Green, 1975, como citados em Silva, 2003). A investigação realizada mostra que existe uma propensão para os professores interagirem com os seus alunos com base nas expectativas previamente definidas acerca deles (Silva, 2003). Considerando este argumento, é possível fundamentá-lo recorrendo à teoria do efeito de Pigmeleão (Rosenthal & Jacobson, 1971), que aponta para uma forte associação entre as nossas expectativas e a forma como nos relacionamos com o mundo, tendo sido constatado que as expectativas dos professores são fortes preditores do desempenho escolar dos alunos (quanto melhores expectativas o professor tiver, melhor será a relação que estabelece e, conseqüentemente, o aluno apresentará um melhor desempenho académico).

As associações entre as expectativas e a forma como nos relacionamos com os outros poderá também ser observada através dos resultados obtidos na *Classroom Behavior Inventory – CBI* (Blunden et al., 1974) que indicam que a percepção dos professores (acerca dos comportamentos dos alunos) está associada à promoção de atividades lúdicas. Assim, para os alunos que apresentam mais comportamentos de respeito e para aqueles que são avaliados como apresentando mais competências académicas (sempre de acordo com a perspetiva do professor), os professores afirmam desenvolver menos atividades lúdicas. Segundo Marques (2010) o papel do aluno na relação escola-família raramente é considerado o objeto de estudo. O principal foco recai no papel dos professores e dos pais, negligenciando-se o papel “ativo e habilitado” que as

crianças possuem (Sarmiento & Marques, 2007, como citados em Marques, 2010). Mas esta crença precisa de ser alterada, uma vez que o aluno é entendido como mensageiro e como mensagem: mensageiro, quando transmite informações entre ambos os contextos (escola ou família), levando ideias, crenças ou opiniões da escola para casa ou de casa para a escola; mas é também mensagem, uma vez que adota certas posturas, comportamentos ou atitudes que aprende nos dois contextos (Perrenoud, 1994/1995, como citado em Marques, 2010). Desta forma, se o seu rendimento académico ou se os seus comportamentos se revelarem menos positivos, não só a escola poderá atribuir a “culpa” aos pais, como também estes podem imputar o problema à escola. Corroborando as investigações realizadas sobre este tema, é possível inferir-se que as associações entre as notas dos alunos e as atividades realizadas pelos professores poderão estar relacionadas com expectativas ou crenças que os professores têm, proporcionando mais oportunidades de comunicação com a família e fomentando o seu envolvimento, com base nos bons resultados alcançados pelos seus alunos. Também Nunes (2004), assegura que o envolvimento parental se relaciona diretamente com o desenvolvimento da criança e os seus resultados escolares. O presente estudo revelou ainda um resultado interessante que, contrariamente ao supracitado, indica que os professores afirmam desenvolver menos atividades lúdicas junto das famílias dos alunos que alcançam melhores notas na disciplina de Matemática. Uma possível explicação para este resultado poderá então ser equacionada – os professores dos alunos que alcançam melhores resultados na matemática não consideram pertinente a promoção de atividades junto da família por acreditarem que as famílias das crianças com mais sucesso são aquelas que estão “naturalmente” mais envolvidas.

Wright (2009) confirma a influência que os estereótipos têm no envolvimento parental. Aliás, no seu estudo menciona que alguns professores consideram que os pais que visitam poucas vezes a escola são indiferentes ao percurso académico dos filhos. No entanto, os professores devem evitar este tipo de considerações, uma vez que o conceito de envolvimento é indefinido e existem várias perspetivas divergentes. Para Gonçalves (2012), por exemplo, o envolvimento externo à escola é aquele que mais promove a aprendizagem dos alunos.

Uma outra característica que influencia fortemente a qualidade da relação escola-família, diz respeito ao nível socioeconómico da escola e de quem a frequenta (Nunes, 2004; Stoer e Silva, 2005; Lima, 2002). De acordo com o presente estudo, os professores do ensino público afirmam desenvolver menos ações de formação para pais e enviam menos informações para casa. Esta abordagem precisa de ser alterada, uma vez que tal como Epstein (1995) descreve, o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa é



essencial para o sucesso académico dos filhos e para que isto possa acontecer, os pais devem ter acesso a toda a informação pertinente sobre aquilo que acontece na escola (Sá, 2004). A escola deve, também, promover ações de formação para dotar os pais de estratégias e técnicas que lhes permitam cumprir as suas funções da forma mais esclarecida possível.

Apesar das várias divergências acerca do conceito “relação escola-família” ou da melhor maneira de promover o envolvimento dos pais na escola, as investigações apontam para uma unanimidade no que concerne aos efeitos positivos desse envolvimento e da boa comunicação entre famílias e escolas (Epstein, 1995; Abreu, 1996; Nunes, 2004; Bernardes, 2004; Wright, 2009). Nunes (2004) define três elementos que podem usufruir do envolvimento dos pais: os próprios pais, as escolas e a sociedade. Em relação aos pais, estes podem conseguir um aumento da sua influência na vida da escola, compreender a relevância do seu papel, fortalecer as suas redes de apoio e aumentar os seus conhecimentos e formação. Da mesma forma, as escolas beneficiam deste envolvimento, uma vez que o trabalho dos professores fica facilitado e a relação entre ambos (pais e professores) permite que os professores se tornem mais compreensivos e que conheçam melhor os seus alunos (Nunes, 2004). Para terminar, o autor refere que a participação dos pais de todos os níveis socioeconómicos poderá servir para contrariar a propensão para o aumento das desigualdades.

O envolvimento parental tem efeitos muito positivos na aprendizagem dos filhos e no próprio ambiente da escola (Wright, 2009). Ainda assim, algumas investigações contrariam estes resultados, revelando que é, pelo contrário, o sucesso académico dos alunos que prediz o tipo de envolvimento parental (Englund, Egeland, Luckner & Whaley, 2004, como citados em Wright, 2009).

Através das respostas dos professores acerca das atividades que envolvem as famílias no processo educativo dos filhos, é possível concluir que os professores poderão ainda não estar sensíveis para esta questão (nomeadamente os professores com um grau académico mais elevado). Ainda assim, a comunicação entre pais e professores é fulcral e são vários os mecanismos que poderão ser utilizados para este efeito, como os telefonemas, as conversas informais ou as reuniões formais entre professores e encarregados de educação (Ribeiro, 2009). Para além destes, também os exercícios para realizar em casa ou até mesmo as notas e a classificação poderão funcionar como meios para se desenvolver a comunicação entre escola e família (Honoré, 1980, como citado em Ribeiro, 2009).

Uma outra questão que se poderá levantar diz respeito aos currículos atuais na área da educação (Ribeiro, 2009). Para o autor, a formação inicial dos professores deveria abordar de uma forma mais profunda a questão do desenvolvimento das “capacidades humanas e sociais possibilitadoras de uma interação mais efetiva no trabalho entre colegas, mas especialmente no trabalho com os encarregados de educação e com a restante comunidade educativa” (pág. 32).

#### **4. Conclusões**

Após a análise dos resultados e da sua discussão, é possível perceber-se que existem diferenças na forma como os professores envolvem os pais na escola. Estas diferenças são bastante evidentes quando comparamos os professores com licenciatura e os professores com pós-graduação, colocando em evidência o facto de diferentes formações académicas poderem interferir com a forma como os professores envolvem os pais na escola. Também as características das escolas são um fator preponderante na promoção das atividades de envolvimento, algo que a teoria sustenta com bastante evidência (Nunes, 2004; Pedro, 2010). Além disto, os alunos são também um elemento essencial na relação escola-família, pelo que é importante não esquecer o seu papel, atribuindo-lhes a devida importância e ouvi-los, o que nem sempre acontece (Sarmento & Marques, 2007, como citados em Marques, 2010).

O presente estudo apresenta, ainda, algumas limitações:

- o tamanho reduzido da amostra (tanto de crianças como de professores), que a torna pouco representativa da população e, conseqüentemente, condiciona a extrapolação dos resultados;
- o facto de apenas os professores terem tido a oportunidade de responder ao questionário sobre as atividades desenvolvidas, não contemplando a visão dos pais/encarregados de educação.

A investigação sobre a temática da relação escola-família tem aumentado significativamente nos últimos anos e todos estão sensibilizados para o tema. Ainda assim, em estudos futuros será pertinente alargar o estudo a uma amostra consideravelmente maior, incluindo, de forma equilibrada, todos os níveis socioeconómicos. Também se poderá incidir o foco de estudo nos novos currículos nas áreas da educação, tentando

compreender de que forma o tema está a ser abordado, uma vez que os resultados apontam para algumas diferenças entre professores com licenciatura e professores com pós-graduação. Uma outra proposta para investigações futuras poderá incluir uma comparação entre grupos de pais que tenham acesso a atividades que promovam o seu envolvimento e um outro grupo que não tenha acesso a essas atividades.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos: Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Abreu-Lima, I., Cadima, J. & Rocha, T. (2008). *Estudo e adaptação do Inventário de Comportamento na Sala: versão escolar*. XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Porto: Universidade do Porto.
- Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T., Gamelas, A. M., Cadima, J. & Peixoto, C. (2009). Contextos e transição: competências de literacia e numeracia em crianças dos 4 aos 7 anos. *Desenvolvimento, contextos familiares e educativos: resumo de projetos, 1*, 57-61.
- Arnett, J. (1989). *Caregiver Interaction Scale* (versão não editada).
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541-552.
- Baltazar, J. A., Moretti, L. H. T. & Balthazar, M. C. (2006). *Família e Escola: um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Bernardes, C. M. B. O. (2004). *A relação escola-família no 1º Ciclo: Do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Blunden, D., Spring, C. & Greenberg, L. M. (1974). Validation of the Classroom Behavior Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42* (1), 84-88.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bryan, J. & Henry, L. (2012). A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling & Development, 90*, 408-420.

- Cadima, J., Peixoto, C. & Leal, T. (2009). Fatores de risco: a multiplicidade das variáveis contextuais no desenvolvimento das crianças. *Psicologia*, XXIII (2), 175-192.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Cadima, J., Peixoto, C. & Leal, T. (2013). Observed classroom quality in first grade: associations with teacher, classroom, and school characteristics. *European Journal of Psychology of Education*: Springer Netherlands.
- Christenson, S. L. (2003). The Family-School Partnership: Na Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Quarterly*. 18(4), 454-482.
- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology: A power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Decreto-Lei n.º 372/90. *Lei das Associações de Pais*. Diário da República – I Série – N.º 274 – de 27 de Novembro de 1990, pp. 4848-4850.
- Epstein, J. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share. *Phi Delta Kaplan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Field, A. (2005). *Discovering stastistics using SPSS (2<sup>nd</sup> Edition)*. London: Sage.
- Flynt, C. J. (2008). *Predicting Academic Achievement from Classroom Behaviors*. Dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Freeman, R. (2011). Home, school partnerships in family child care: providers' relationships within their communities. *Early Child Development and Care*. 181(6), 827-845.
- Galindo, C. & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90-103.
- Gonçalves, E. (2012). *Alunos, Escolas e Famílias: de quem são os resultados escolares?* Lisboa: Projecto ESCXEL.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Walker, J. M. T. (2002). Family-School Communication. *A paper prepared for the Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of public Education*. Vanderbilt University.
- Jaeger, E. & Funk, S. (2001). *The Philadelphia Child Care Quality Study: An Examination of Quality in Selected Early Education and Care Settings*. Philadelphia: Saint Joseph's University.
- Kreider, H. (2002). Getting Parents "Ready" for Kindergarten: The Role of Early Childhood Education: *Family Involvement Network of Educators (FINE)*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Lei n.º 46/1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I Série – N.º 237 – de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067-3081.
- Lima, J. A. (2002). *Pais e Professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Marques, P. A. G. P. (2010). *O aluno na relação escola/família: perspectivas de diretores de turma do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

- Patel, N. & Stevens, S. (2010). Parent-Teacher-Student Discrepancies in Academic Ability Beliefs: Influences on Parent Involvement. *The School Community Journal*. 20(2), 115-136.
- Pedro, I. F. G. (2010). *Funções Parentais no Processo Educativo e de Escolarização dos Filhos*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Peixoto, C. E. D. (2011). *Contributos para o estudo da literacia familiar em Portugal*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ribeiro, C. J. G. (2009). *A relação escola-família*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'École*. Paris: PUF.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Lusografe.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J. P. Shonkoff & J. Meisels. *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. & MacKenzie, M. J. (2003). A quarter-century of the Transactional Model: How Have Things Changed? *Zero to Three*, 14-22.
- Sanders, M. G. & Epstein, J. L. (2005). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. *Extending Educational Change*. 202-224.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora, Lda.

- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Org.), *Pais e Professores: Um desafio à cooperação*. (1ª ed., pp. 97-132). Porto: Edições ASA.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). *Escolas, Famílias e Lares – Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, Lda.
- Stoer, S. R. & Silva, P. (Orgs.) (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Szymanski, H. (2001). *A Relação Família/Escola – Desafios e Perspectivas*. Brasília: Plano Editora.
- Tadeu, B. A. D. M. (2012). *A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e Palmela*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Thompson, B. & Snyder, P. (1998). Statistical significance and reliability analyses in recent Journal of Counselling & Development research articles. *Journal of Counselling & Development*, 76, 436-441.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Wright, T. (2009). *Parent and teacher perceptions of effective parental involvement*. Dissertation for the Degree of Doctor of Education. Faculty and School of Education, Liberty University.
- Vieira, M. J. F. G. L. O. (1994). *Subsídios para o estudo das relações escola-família: Contributos para a elaboração de um Programa de envolvimento dos Pais na aprendizagem dos filhos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.